



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Techniki behawioralne, czyli o tym, jak można usprawnić proces dydaktyczny

Author: Anna Guzy

Citation style: Guzy Anna. (2016). Techniki behawioralne, czyli o tym, jak można usprawnić proces dydaktyczny. "Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" (T. 25 (2016), s.171-181).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



Anna GUZY

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Techniki behawioralne, czyli o tym, jak można usprawniać proces dydaktyczny

Behavioural Techniques, or, How to Improve a Didactic Process

Abstract: The author addresses the problem of motivation of students during Polish language classes. Against the broadly outlined theoretical background (motivation in major theoretical systems, affective and cognitive factors of motivation), the author discusses propositions of behavioural techniques which can be successfully employed during Polish language classes thereby contributing to facilitating the didactic process through engagement of students.

Key words: motivation, behavioral conception, Polish language classes

Wstęp

Wydaje się, że o motywacji powiedziano już niemal wszystko, a samo motywowanie nie powinno stanowić większego problemu, niezależnie od obiektu, który poddajemy (czy chcemy poddać) temu oddziaływaniu. Nic bardziej mylnego. Złożoność terminu (i złożoność ludzkiej natury) sprawia, że większość uogólnień w tej materii staje się nadużyciem. W efekcie otrzymujemy sprzeczne doniesienia z badań, a zatem nie mamy pełnej jasności co do tego, w jaki sposób najlepiej postępować. Przykładowo, w badaniach wpływu nagród na motywację z jednej strony zwraca się uwagę na to, że nagrody zewnętrzne mogą mieć negatywny wpływ na motywację wewnętrzną, z drugiej zaś strony dają się słyszeć głosy, że zewnętrzne nagrody niezmiernie rzadko mają destrukcyjny wpływ, a nawet mogą być pomocne¹.

¹ Por. np. R. Eisenberger: *Learned Industriousness*. „Psychological Review” 1992, vol. 99, s. 248—267.

Jak zauważają psycholodzy,

pojęcia motywacji używa się zarówno w odniesieniu do stanów, w których organizm podejmuje działania ukierunkowane na uzyskanie jakiegoś elementu niezbędnego do normalnego funkcjonowania, jak i wtedy, gdy niczego, co niezbędne do życia, mu nie brakuje. W tym drugim wypadku jednostka stawia sobie nowe cele i chce osiągnąć stan subiektywnie lepszy od istniejącego².

W przypadku procesu dydaktycznego i sytuacji szkolnych wydaje się, że mamy do czynienia z procesem, w którym wysoki poziom motywacji nauczyciela aktywuje zmianę w zakresie motywacji ucznia. Celem tak rozumianej motywacji jest wywołanie stanu lepszego niż stan aktualny.

O motywacji i motywowaniu napisano wiele obszernych studiów i monografii³, referowanie wyników obserwacji i poczynionych analiz znacznie wykracza poza niniejsze opracowanie. Spośród opisanych podejść do motywacji szczególnie oglądowi zostaną poddane wybrane techniki behawioralne ze względu na ich wysoką skuteczność w różnych obszarach, czyli modyfikowanie i/lub zmiana zachowań trudnych, uczenie się nowych oraz kształtowanie zachowań pożądanych. Efektywność opisywanych technik zauważono już w latach sześćdziesiątych XX wieku⁴, w Polsce stosuje się je z wysoką efektywnością w pracy z dziećmi przejawiającymi zachowania trudne⁵. Zastosowanie opisanych w artykule technik może przyczynić się do zwiększenia motywacji uczniów do wybranych typów aktywności na lekcjach języka polskiego. Autorka artykułu podczas stażu w Ambulatorium Terapii Behawioralnej w Krakowie wielokrotnie obserwowała skuteczność technik behawioralnych w działaniach dydaktycznych⁶. Wydaje się, że znaczna część z nich może być stosowana również

² *Psychologia akademicka. Podręcznik*. T. 1. Red. J. Strelau, D. Doliński. Gdańsk 2011, s. 589.

³ Por. przykładowo: J. Reykowski: *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa 1976; R. Karaś: *Teorie motywacji w zarządzaniu*. Poznań 2004; E.A. Locke: *Jak uczyć się efektywnie. Metody i motywacja. Praktyczny poradnik*. Tłum. R. Kirwiel. Poznań 2009; P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann: *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*. T. 1. Tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, J. Radzicki, E. Czerniawska. Warszawa 2010.

⁴ Por. np.: J. Wolpe: *Basic Principles and Practices of Behavior Therapy of Neuroses*. „American Journal of Psychiatry” 1969, vol. 125, no. 9, s. 1242—1247.

⁵ Badania z końca lat osiemdziesiątych XX wieku pokazują, że 47% dzieci z autyzmem, w stosunku do których zastosowano techniki behawioralne, w późniejszej edukacji odnosiło takie same sukcesy, jak dzieci zdrowe. Por. <http://www.rozbrykanajulka.pl/terapię/metoda-behawioralna/> [data dostępu: 20.09.2016].

⁶ Serdecznie dziękuję Pani Magister Ewie Kulidze, terapeutce behawioralnej z Ambulatorium Terapii Behawioralnej w Krakowie, za możliwość obserwowania Jej pracy, inspirację oraz

w dydaktyce polonistycznej. Prezentowany artykuł zawiera tylko podstawową siatkę pojęć i przykładowe strategie. Osoby, które przekonuje skuteczność technik behawioralnych i które szukają dalszych inspiracji w swojej pracy, odsyłam do literatury prezentowanej w bibliografii.

Motywacja. Charakterystyka pojęcia

Za motywację uznaje się wszelkie mechanizmy odpowiedzialne za uruchomienie, podtrzymanie i zakończenie zachowania. W zależności od przyjętego modelu teoretycznego wyróżnić można kilka głównych podejść do motywacji: ewolucyjne, psychodynamiczne, behawiorystyczne, humanistyczne, poznawcze, jak również topologiczne Kurta Lewina⁷. W tabeli 1. zestawiono w sposób syntetyczny najważniejsze modele teoretyczne oraz sposób rozumienia przez ich twórców problemu motywacji.

Oprócz poszczególnych ujęć teoretycznych Kristen Madsen zaproponował podział teorii motywacji na cztery główne grupy, które reprezentowane są przez różne modele:

- Homeostatyczny. Zgodnie z tą koncepcją motywacja stanowi odpowiedź na zaburzoną homeostazę (równowagę) systemu. Uruchomienie reakcji może spowodować przywrócenie równowagi bądź nie.
- Podnietowy. Ujęcie to opiera się na założeniu, że źródłem motywacji jest bodziec. Reakcja może znieść działanie bodźca (co powoduje zakończenie zachowania) bądź pozostawać bez wpływu na niego (zachowanie jest kontynuowane).
- Poznawczy. W modelu tym źródłem motywacji jest przetwarzanie informacji.
- Humanistyczny. Zgodnie z założeniami tego modelu wszelkie działania i zachowania motywowane są wewnętrznymi⁸.

Charakteryzując motywację, nie sposób pominąć opisu procesów, które jej mechanizmy warunkują. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na czynniki afektywne i poznawcze, jednak również coraz częściej wskazuje się specyficzne ludzkie mechanizmy zachowania, do których należą: motywacja

cenne wskazówki, a Doktorowi Przemysławowi Bąbłowi z Uniwersytetu Jagiellońskiego — za możliwość udziału w Jego zajęciach kursowych z analizy zachowania oraz ze stosowanej analizy zachowania, które umocniły mnie w przekonaniu o wysokiej skuteczności oddziaływań behawioralnych w modyfikowaniu i kształtowaniu zachowań.

⁷ Por. K. Lewin: *Field Theory in Social Science*. New York 1951.

⁸ Więcej na ten temat: K.B. Madsen: *Współczesne teorie motywacji. Naukoznawcza analiza porównawcza*. Tłum. A. Jakubczyk, M. Łapiński, T. Szustrowa. Warszawa 1980.

Tabela 1

Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych

Ujęcie	Charakterystyka
Ewolucyjne (etologia i socjobiologia)	<p>Rozumienie motywacji: gotowość do wykonania pewnego wzorca zachowania, które jest utrwalone.</p> <p>Najważniejsze pojęcia: instynkt/popęd, utrwalony wzorec zachowania oraz wrodzony mechanizm zachowanie wyzwalający.</p> <p>Przedstawiciele: Konrad Lorenz, Nikolas Tinbergen, Irenaus Eibl-Eibesfeldt.</p>
Psychodynamiczne	<p>Rozumienie motywacji: wszelkie działania są zdeterminowane, a źródłem tego zdeterminowania jest energia psychiczna. Zachowaniami rządzą wrodzone instynkty (popędy). Motywy ludzkiego działania mają charakter nieświadomy. W modyfikacjach tej koncepcji zwracano uwagę na mechanizmy motywacyjne.</p> <p>Najważniejsze pojęcia: energia psychiczna, popędy (popęd życia, popęd przeżycia i popęd śmierci), impet popędu (strona energetyczna popędu), zaspokojenie (ukierunkowanie popędu).</p> <p>Przedstawiciele: Sigmund Freud, Karen Horney, Erich Fromm, Harry Sullivan.</p>
Behawiorystyczne	<p>Rozumienie motywacji: siła motywacji i jej ukierunkowanie oceniane <i>post hoc</i> na podstawie liczby poczynionych prób, liczby pokonanych przeszkód itp.</p> <p>Najważniejsze pojęcia: popęd (wielkość deficytu jakiegoś ważnego dla organizmu czynnika), przynęta lub pobudka (obiekt lub stan mający zdolność redukowania bądź zmniejszania wielkości popędu), wzmocnienie (każdy obiekt lub każdy stan rzeczy, który zwiększa prawdopodobieństwo powtórzenia zachowania).</p> <p>Przedstawiciele: Hobart Mowrer, Clark Hull.</p>
Humanistyczne	<p>Rozumienie motywacji: są dwa mechanizmy motywacyjne: potrzeby niedoboru oraz potrzeby wzrostu (metapotrzeby). Potrzeby mają charakter hierarchiczny. Zaspokojenie potrzeb niższego rzędu jest niezbędne do realizacji potrzeb wyższych.</p> <p>Główne pojęcia: potrzeby wzrostu, potrzeby niedoboru, różnica w zakresie motywacji typu <i>muszę</i> i motywacji typu <i>chcę</i>.</p> <p>Przedstawiciele: Abraham Maslow.</p>
Poznawcze	<p>Rozumienie motywacji: motywacja związana jest z mechanizmami przetwarzania informacji. Za główne koncepcje uznaje się teorię równowagi poznawczej oraz teorię dysonansu poznawczego.</p> <p>Główne pojęcia: dane poznawcze (przekonania, opinie), dysonans poznawczy, równowaga poznawcza.</p> <p>Przedstawiciele: Fritz Heider, Leon Festinger, Wiesław Łukaszewski.</p>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Psychologia akademicka. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. J. Strelau. Gdańsk 2008, t. 2. s. 588—607.

wewnętrzna, motywacja osiągnięć, motywacja zmian rozwojowych czy motywacja związana z obrazem własnej osoby⁹. W sytuacji szkolnej warto pamiętać o roli ciekawości we wzbudzaniu procesu motywacyjnego. Ciekawość może być uwarunkowana sytuacyjnie (pojawienie się nowości) lub dyspozycyjnie (gotowość do reagowania na wszelkie zmiany i innowacje). Jak zauważają badacze, „ciekawość i uruchamiane przez nią dążenia nierzadko bywają silniejszym motywem działania niż inne, zdawałoby się, [...] podstawowe potrzeby”¹⁰.

Oprócz ciekawości procesy motywacyjne na poziomie poznawczym warunkowane są oczekiwaniami i aspiracjami. Oczekiwanie zakłada jakiś stan, do którego dążymy, natomiast aspiracje wiążą się ze zdobyciem „celu upragnionego”. Zaproponowano również model zawierający komponenty motywacyjne: komponent wartości (dlaczego chcę to robić?), komponent możliwości (w jakim stopniu mogę to osiągnąć?) oraz komponent efektu (jakie emocje wzbudza we mnie założony wynik?)¹¹.

Po zaprezentowaniu terminu motywacji warto bliżej przyjrzeć się behawioralnej koncepcji motywacji oraz podstawom teoretycznym tego nurtu.

Behawioryzm i prawa uczenia się

Początek behawioryzmu związany jest z rokiem 1913 oraz wydaniem pracy autorstwa Johna Broadusa Watsona *Psychologia, jak widzi ją behawiorysta*. Dla Watsona psychologia jest nauką, w której można skupić się na tym, co obserwowalne: na badaniu zachowań oraz bodźców je wywołujących. Burrhus F. Skinner proponuje z kolei model, w którym istotne stają się środowiskowe konsekwencje zachowań. Wprowadza istotne dla swojej teorii pojęcie zachowań sprawczych, które są wyuczonymi reakcjami na interakcje jednostki z otoczeniem. Zdaniem Skinnera, „zachowanie, które oddziałuje na środowisko w ten sposób, że wywołuje w nim zmianę, czyli konsekwencję, określane jest mianem zachowania sprawczego”¹².

⁹ Szczegółowe omówienie problematyki mechanizmów leżących u podstaw motywacji podejmują Wiesław Łukaszewski oraz Dariusz Doliński. Por. W. Łukaszewski, D. Doliński: *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*. W: *Psychologia. Podręcznik...*, t. 2, s. 441–568.

¹⁰ Ibidem, s. 446.

¹¹ P.R. Pintrich, E.V. DeGroot: *Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*. „Journal of Educational Psychology” 1990, vol. 82, s. 33–40.

¹² M. Suchowierska, P. Ostaszewski, P. Bąbel: *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem*. Sopot 2014, s. 68.

Dla behawioryzmu kluczowymi pojęciami stały się „warunkowanie klasyczne” oraz „warunkowanie instrumentalne”. W warunkowaniu klasycznym początkowo obojętny bodziec w następstwie skojarzenia go z bodźcem bezwarunkowym wywołują określoną reakcję bezwarunkową. Staje się wtedy bodźcem warunkowym (wywołującym reakcję warunkową)¹³.

W warunkowaniu instrumentalnym „wzmocnienie interpretowano najczęściej jako czynnik nasilający związek między bodźcem a reakcją instrumentalną” lub czynnik „łączący się z zachowaniem, od którego zależy”¹⁴.

W koncepcji behawioralnej został wypracowany model ABC zachowania, w którym A symbolizuje wszystko to, co wystąpiło przed zachowaniem, B — oznacza zachowanie, natomiast C — wszystko to, co nastąpiło po zachowaniu. W celu uzyskania konkretnego efektu, przykładowo zintensyfikowania frekwencji uczniów podczas dyktanda (zakładając, że mamy problem z taką frekwencją) lub zwiększenia liczby uczniów czytających lektury, analizujemy sytuację przed analizowanym zachowaniem i po nim, aby w efekcie ich modyfikacji (zmiana A i C) wpłynąć na zachowanie (B). Przykładowo, jeśli zdecydowana większość uczniów nie odrobiła zadania domowego, możemy się zastanowić, czy jakieś wcześniejsze działanie nauczyciela (zbyt szybkie podyktowanie polecenia, nieczytelne jego zapisanie na tablicy, brak jasnych kryteriów wykonywanego zadania, za mało lub zbyt dużo czasu na jego wykonanie) oraz zachowanie bezpośrednio po prezentacji/wykonaniu zadania (C) (brak sprawdzenia zadania, brak pochwały, nie mile reakcje ze strony kolegów itp.) nie wywołały zniechęcenia ucznia. Zmieniając swoje postępowanie (modyfikacja A i C), nauczyciel może bezpośrednio wpłynąć na realizację B.

Dla pełniejszego zrozumienia koncepcji behawioralnej warto przyjrzeć się rodzajom stosowanych w tym nurcie wzmocnień.

Motywowanie jako wzmocnianie

Gdy jakieś nasze zachowanie sprawia nam przyjemność (wywołuje korzystne konsekwencje), wzrasta prawdopodobieństwo, że zachowamy się w przyszłości w podobny sposób. Przyjmuje się, że „pożądane konsekwencje zachowania, które prowadzą do wzrostu prawdopodobieństwa jego powtórzenia w przyszłości, zwane są wzmocnieniami”¹⁵.

¹³ Więcej na ten temat: P. Bąbel, M. Suchowierska, P. Ostaszewski: *Analiza zachowania od A do Z*. Gdańsk 2010, s. 96—97.

¹⁴ Ibidem, s. 96.

¹⁵ P. Bąbel, M. Wiśniak: *12 zasad skutecznej edukacji, czyli jak uczyć, żeby nauczyć*. Sopot 2015, s. 174.

Można wyróżnić dwa rodzaje wzmocnień: pozytywne i negatywne. Wzmocnienie pozytywne wiąże się ze zwiększeniem prawdopodobieństwa wystąpienia danego zachowania w przyszłości. Zgodnie z elementarnymi zasadami behawioralnymi reakcja sprawcza wywołuje bodziec, który pełni funkcję wzmocnienia tej reakcji¹⁶. W momencie gdy z takimi doświadczeniami zwiększy się nasilenie tej reakcji sprawczej wówczas wzmocnienie będzie miało charakter pozytywny. Przykładem może być system punktowy, w którym wymieniamy punkty na coś bardziej pozytywnego (bilety do kina).

Drugim rodzajem są wzmocnienia negatywne, które również wiążą się ze zwiększeniem częstości występowania reakcji sprawczej.

Zależność ta polega na tym, że wykonanie określonej reakcji sprawczej skutkuje ustaniem działania określonego bodźca [...] lub niedopuszczeniem do zadziałania takiegoż bodźca. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z ucieczką, w drugim z unikaniem¹⁷.

Przykładem tego typu zależności może być sytuacja, w której rodzic prosi o wykonanie jakiegoś zadania. Reakcją dziecka jest marudzenie i szukanie wymówek, w efekcie rodzic wycofuje się z polecenia. Tym samym dziecko w przyszłości częściej (aby osiągnąć zamierzone cele) może reagować w ten sposób na polecenia dorosłego.

Można zatem uznać, że wzmocnienie pozytywne to danie komuś tego, czego chce (na przykład pochwały, premii), natomiast negatywne wiąże się z odebraniem komuś tego, czego nie chce robić (anulowanie kary, zły oceny itp.).

W opisywanym tu systemie wzmocnień najważniejsze jest, aby w odniesieniu do każdej osoby, wobec której stosujemy takie postępowanie, zawsze określić, co dla niej jest wzmocnieniem. Ważne jest również, aby wzmocnienie było adekwatne do okoliczności, ustna pochwała może być niewystarczająca, gdy uczeń wykona zadanie wymagające dużo czasu i energii. Należy zadbać także o to, aby zachowanie nauczyciela w ogóle stanowiło wzmocnienie.

Na efektywność wzmacniania wpływają takie czynniki, jak: historia uczenia się (jak często i jak silnie zachowanie było wzmacniane w podobnej sytuacji), systematyczność wzmacniania (należy zaczynać od wzmacniania ciągłego, po każdym pożądanym zachowaniu, do wzmacniania sporadycznego, ponieważ najwyższą efektywność osiągamy wtedy, gdy nie wiemy, kiedy nastąpi pochwała), liczba przyznawanych wzmocnień (zawsze adekwatna do wysiłku i możliwości ucznia), nowość stosowanych wzmocnień (im nowsze i bardziej różnorodne wzmocnienia, tym lepiej). To, co będzie wzmacniało ucznia na początku, może się okazać nieskuteczne po kilku dniach. Warto również pamiętać,

¹⁶ Więcej na ten temat: B.F. Skinner: *Behawioryzm*. Tłum. P. Skawiński. Sopot 2013, s. 69–98.

¹⁷ M. Suchowierska, P. Ostaszewski, P. Bąbel: *Terapia behawioralna...*, s. 69.

że aby coś było wzmacniające (a zarazem dla ucznia atrakcyjne), nie może być dostępne w innych sytuacjach. Powinna występować deprywacja na czynnik wzmacniający. Przykładowo, jeśli nagradzamy ucznia, który odrobił zadanie, ustną pochwałą, to w przypadku powszechności tej formy wzmacniania straci ona funkcję motywacyjną.

Autorzy opracowań z zakresu technik behawioralnych proponują wykorzystanie zasady Premacka do oceny tego, co jest dla uczniów czy konkretnego ucznia bardziej atrakcyjne. Zgodnie z zasadą Premacka czynność, która jest mniej preferowana, może być wzmocniona czynnością bardziej preferowaną. Przykładowo, na lekcjach języka polskiego w klasie, w której uczniowie nie lubią czytać lektur, a lubią rozwiązywanie krzyżówek, można proponować rozwiązywanie łamigłówek po każdej przeczytanej czy omawianej lekturze.

Warto również pamiętać, że najlepiej działają wzmocnienia, które są nowością, jak również takie, które są rzadko stosowane (element atrakcyjności). Niezwykle istotne jest także to, aby wzmacniać zachowania zaraz po ich pojawieniu się bądź w trakcie trwania (aby uczeń miał absolutną pewność, za co jest wzmacniany).

Oprócz zasady Premacka w procedurze wzmacniania (motywowania) możemy także skorzystać z metody stopniowych przybliżeń. W takim przypadku wzmacniamy wszystkie przejawy zachowania, które w przyszłości chcemy ukształtować. Przykładowo, w uczniu, który regularnie nie czyta lektur, należy wzmocnić to, że przeczytał 10 stron, nawet jeśli niewiele o lekturze umie opowiedzieć, i dopiero następnie można przejść do wzmacniania jakości wykonywanego zadania. Przy tego typu procedurze pamiętać należy, żeby wzmacniać zachowanie pożądane (nie chwalimy ucznia za to, że przeczytał streszczenie). Często przekierowanie uwagi ucznia na samą aktywność, pokazanie mu jego zasobów (mocnych stron) samo w sobie stanowi formę wzmocnienia.

W omawianych technikach behawioralnych o skuteczności decyduje konsekwencja ich wprowadzania i stosowania. Należy się liczyć z tym, że początkowe próby mogą się nie powieść. Cierpliwość i konsekwencja doprowadzą nas jednak do sukcesu.

Celem stosującego te techniki nauczyciela powinno być utrwalenie pożądanego zachowania. „Jednym ze skuteczniejszych sposobów utrwalania zachowania jest stopniowe przechodzenie do wzmacniania sporadycznego”¹⁸ (początkowo wzmacniamy każde pożądane zachowanie, natomiast później dokonujemy wzmocnienia tylko po niektórych zachowaniach — tych, które chcemy utrwalić). Tylko wtedy mamy szansę utrzymywać nasze zachowanie przez długi czas. Autorzy cytowanego przeze mnie opracowania *12 zasad skutecznej edukacji*, proponują zastosowanie również mniej standardowych procedur wzmacniania,

¹⁸ P. Bąbel, M. Wiśniak: *12 zasad skutecznej edukacji...*, s. 182.

które można z powodzeniem wykorzystać w edukacji polonistycznej. W tabeli 2. zawarłam proponowane przez nich strategie.

Tabela 2

Niestandardowe metody wzmacniania

Strategia	Charakterystyka
Pamiątka z lekcji	Nauczyciel może w dowolnym momencie lekcji wręczyć uczniom coś, co będzie dla nich atrakcyjne: ciekawostkę, dowcip, tekst piosenki, kartkę z podziękowaniem, naklejkę itp. Można się postarać, aby pamiątka miała również charakter dydaktyczny, pomagała w podsumowaniu czy utrwaleniu jakiegoś materiału z lekcji.
List lub e-mail do ucznia	Jeśli nasz uczeń zrobił postępy i chcemy go w jakiś szczególny sposób wyróżnić, możemy napisać do niego list tradycyjny lub e-mail. Dobrym momentem na taką formę wzmocnienia jest koniec semestru lub koniec jakiegoś etapu edukacyjnego.
List do rodziców	Jeśli uczeń czyni postępy, można pogratulować jego rodzicom. Oni najprawdopodobniej wtórnie dostarczą mu dodatkowych wzmocnień.
Wpływ ucznia na przebieg/planowanie lekcji	Można zaproponować uczniom współudział w zaplanowaniu lekcji lub jej fragmentu. Uczniowie mogą zdecydować, co będzie na zadanie domowe (mają wybór z kilku propozycji nauczyciela), jaka lektura będzie czytana itp.
Uczeń jako asystent nauczyciela	Możemy zaproponować uczniowi pomoc w prowadzeniu lekcji (w zależności od jego wieku i etapu rozwoju). Może to być zarówno drobna pomoc (czytanie jakiegoś fragmentu tekstu, przedyktowanie notatki z lekcji klasie), jak i większa aktywność polegająca na prezentacji biografii jakiegoś poety, zaprezentowaniu jakiegoś zagadnienia, w którym uczeń czuje się ekspertem.

Źródło: Opracowanie na podstawie: P. Bąbel, M. Wiśniak: *12 zasad skutecznej edukacji...*, s. 183.

Zestawione w tabeli 2. metody stanowią tylko propozycje, każdy bowiem nauczyciel może w zakresie wzmocnień i motywowania ucznia dowolnie eksperymentować. Warto jednak pamiętać o zjawisku hamującego wpływu wzmacniania. Nie należy nagradzać zachowania motywowanego wewnątrznie¹⁹. W takim przypadku skupiamy się na wzmacnianiu samego wykonywania zadania, a nie na jego efekcie. Mamy tym samym szansę na wypracowanie w uczniach perfekcyjnego wykonywania (mistrzostwa). Istotną rolę odgrywa wzmocnienie, które powinno mieć charakter informacyjny (uczeń powinien wiedzieć, że dobrze wykonuje zadanie).

¹⁹ Motywacja wewnętrzna występuje wtedy, gdy sami chcemy wykonać jakieś zadanie. Sprawia nam ono przyjemność i jest celem samo w sobie. Więcej na ten temat: R. Franken: *Psychologia motywacji*. Gdańsk 2005.

Podsumowując ten krótki przegląd technik behawioralnych, którymi można się posłużyć w motywowaniu uczniów, warto zebrać podstawowe zasady, o których powinien pamiętać nauczyciel:

- Należy stosować wzmocnienia adekwatne do wieku ucznia, do miejsca, czasu i okoliczności dokonywania wzmocnienia. Jeśli to możliwe, wybierać nowości.
- Wzmocnienie musi nastąpić możliwie szybko po zachowaniu lub jeszcze w czasie jego trwania. Nie stosuje się wzmocnień „na zapas”.
- Początkowo wzmacniamy każde pożądane zachowanie, następnie przechodzimy do wzmocnień nieregularnych i wzmacniania sporadycznego.
- Unikamy efektu nadmiernego uzasadnienia. Staramy się wzmacniać wykonanie samego zadania w przypadku czynności motywowanych wewnętrznie.
- Pamiętajmy o efekcie oczekiwań, zgodnie z którym osoby mają tendencję do zachowywania się w taki sposób, jakiego od nich oczekujemy²⁰.
- Uczeń musi dokładnie wiedzieć, za jaką czynność jest nagradzany.

Zakończenie

Niezależnie od strategii, jakie przyjmujemy, czy od techniki, którą wybierzemy, powinniśmy pamiętać o jednym: aby osiągnąć zamierzone cele, musimy wierzyć w sukces naszych uczniów, a tym samym wierzyć we własne możliwości dydaktyczne i wychowawcze. W innym przypadku wywołamy efekt oczekiwań (samospełniającego się proroctwa), uznając, że zmiany nie są możliwe. Przestając wierzyć w jednostkę, zabieramy jej możliwość zaistnienia, zrealizowania się i pokazania jej, jakie możliwości w niej drzemią. Stosując taką strategię, odbierzemy te możliwości i sobie, i naszym podopiecznym. Jeśli natomiast uwierzemy, że uczeń może osiągnąć sukces, że zmiana jest możliwa — zgodnie z efektem Pigmaliona pożądane zmiany z czasem nastąpią. Jak pisał Bruce Barton, „wspaniałe sukcesy osiągają tylko ci, którzy ośmielili się uwierzyć, że coś w nich samych jest potężniejsze od okoliczności”²¹.

²⁰ Więcej na ten temat: P. Zimbardo: *Psychologia i życie*. Tłum. E. Czerniawska, J. Łuczynski, J. Radzicki, J. Suchecki. Warszawa 1999, s. 606—607.

²¹ Źródło cytatu: <http://pdszkolenia.pl/rozwoj-osobisty/> [data dostępu: 1.10.2016].

Bibliografia

- Bąbel P., Wiśniak M.: *12 zasad skutecznej edukacji, czyli jak uczyć, żeby nauczyć*. Sopot 2015.
- Bąbel P., Suchowierska M., Ostaszewski P.: *Analiza zachowania od A do Z*. Gdańsk 2010.
- Eisenberger R.: *Learned Industriousness*. „Psychological Review” 1992, vol. 99.
- Franken R.: *Psychologia motywacji*. Gdańsk 2005.
- Karaś R.: *Teorie motywacji w zarządzaniu*. Poznań 2004.
- Lewin K.: *Field Theory in Social Science*. New York 1951.
- Locke E.A.: *Jak uczyć się efektywnie: metody i motywacja. Praktyczny poradnik*. Tłum. R. Kirwiel. Poznań 2009.
- Łukaszewski W., Doliński D.: *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. J. Strelau. Gdańsk 2008.
- Madsen K.B.: *Współczesne teorie motywacji. Naukoznawcza analiza porównawcza*. Tłum. A. Jakubczyk, M. Łapiński, T. Szustrowa. Warszawa 1980.
- Pintrich P.R., DeGroot E.V.: *Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*. „Journal of Educational Psychology” 1990, no. 82.
- Psychologia akademicka. Podręcznik*. T. 1. Red. J. Strelau, D. Doliński. Gdańsk 2011.
- Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. J. Strelau. Gdańsk 2008.
- Reykowski J.: *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa 1976.
- Skinner B.F.: *Behawioryzm*. Tłum. P. Skawiński. Sopot 2013.
- Suchowierska M., Ostaszewski P., Bąbel P.: *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem*. Sopot 2014.
- Wolpe J.: *Basic Principles and Practices of Behavior Therapy of Neuroses*. „American Journal of Psychiatry” 1969, vol. 125, no. 9.
- Zimbardo P.: *Psychologia i życie*. Tłum. E. Czerniawska, J. Łuczyński, J. Radzicki, J. Suchecki. Warszawa 1999.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V.: *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*. Tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, J. Radzicki, E. Czerniawska. Warszawa 2010.